

## 協同教育から見たフォーラムシアター

三津村 正和・関田 一彦

### はじめに

本稿は、協同教育の見地から参加型演劇（Participatory Theatre）の一手法であるフォーラムシアター（Forum Theatre）を考察する試みである。第一筆者は、教師教育の文脈への演劇的手法導入により生起する教育的効果・効用について研究しており、演劇教育と協同教育の複眼的視野の獲得が、演劇教育の自己省察的実践研究に新たな発見をもたらすのではないかという期待を抱いている。他方、第二筆者は長年に亘る協同教育の学術的実践家として、協同的な空間を創出する活動また協同の価値を重視する活動としての演劇を、協同教育の視点から考察する試みは、異なる実践分野・領域間に介在する「協同的な学び」のエッセンスを抽出する作業に連動し、それが更なる協同教育の理論構築へと発展するのではないかと考えている。現在、第二筆者を筆頭とする創価大学内の協同教育研究チームは、文部科学省の私立大学研究基盤形成支援事業の採択を受け（平成25年度より3ヶ年）、『協同教育研究推進プロジェクト』を展開している。両筆者は、本学が協同教育の理論形成過程における「知の構造化」、また協同を促す教授学習技法の集約統合過程における「技の体系化」という理論・実践の相互進化を目指す研究基盤ネットワークの拠点となることを志向している。

本稿の構成は、まず、第一筆者が、フォーラムシアターの基本概念および導入過程を概説し、フォーラムシアターに内在する教育的価値について論述する。その後、第二筆者が、協同教育の視点からフォーラムシアターについて論及を加える。

### 1. フォーラムシアター

#### [1] フォーラムシアターの概念整理

フォーラムシアターは、ブラジルの演劇家であるアウグスト・ボアール（1931～2009）が発案した参加型演劇手法の一つであり、『被抑圧者の演劇（Theatre of the Oppressed）』（1979年刊）および『Games for Actors and Non-Actors』（1992年刊）の両著書の中において概念体系化されている。ボアール演劇は、その著作名にもある通り、

被抑圧者の、被抑圧者による、被抑圧者のための演劇であり、被抑圧者（マイノリティ集団）の「内面化された従属傾向（internalized subordination）」の意識化に依拠するエンパワメントに主眼が置かれている。全てのボアール演劇は、演劇という協同的な口語・身体表現活動（時として発話行為を伴わない）を介しての自律的な内省思考の活性化を促すように意図設計されている。ボアールは、そうした被抑圧者の従属意識の省察的認知、そしてそれに付随する意識変革の発揚の過程<sup>2</sup>を演劇を介して形象化した。また、このconscientizaçãoとして作用する内的活動は、マジョリティ性に無自覚な者のマイノリティ文化に対する抑圧傾向の顕在化を誘起する批判的内省としても有用であることが先行研究で例証されている（Mitsumura, 2012）。

フォーラムシアターは、その本質的な概念と全体の演劇過程が、ボアールの社会変革の理念を最も適確に表現していると考えられることから、数あるボアール演劇手法<sup>3</sup>の中でもとりわけ重要な位置を占める。フォーラムシアターの目的は、劇場という空間において仮想メディアとしての演劇を消費する観客（Spectator）を、抑圧社会において為政者からのヘゲモニー（hegemony）を盲目的に受容する消極的市民と暗喩し、その観客群を演劇への即興参加を通して、実演者たる俳優（Spect-Actor<sup>4</sup>）に変容させることにある。すなわち、フォーラムシアターでは、劇作品は、「受動」から「能動」への働きかけを増強するためのcue（俳優の登場や演技のきっかけとなる台詞や合図の意）であり、また触媒でもある。ケースメソッド教育の過程において提示される事例のようなものと解釈できるが、フォーラムシアターの場合は、思考または発話による解決策の探求に留まらず、演技を要するところに特徴がある。したがってSpect-Actorは、劇中において提示される差別事象に即興的な芸術表現行為をもって対峙することを求められる。フォーラムシアターは、このSpectatorからSpect-Actorへの変容の過程において、参加者が変革を創出する主体者としての意識と意志を内面に確立することを志向している。Boal（1979）は、「我々は皆、俳優である。（俳優たる）市民とは、単に社会に生きる消極的な構成員を意味するのではなく、社会を変革する主体者を言う（第一筆者訳）」と記述しているが、これはまさに創働教育の創始者である牧口常三郎の次の言葉（第三文明社刊『牧口常三郎全集第6巻』収載）とも符合する。

善人たちが迫害を受けていることに同情はしても、自分には何も力がなく彼らを支えることができないと考え、最終的に傍観してしまう人々は、生き方の底流に「単なる自己生存」の意識しかないため、社会の原素とはなるが結合力とはなれず、分解の防禦力ともなり得ぬ。

なお、フォーラムシアターは、主に「討論劇」として邦訳されることが多いが、フォーラムシアターは、観客の演技およびその後の対話的探求への参加を奨励し、そ

こでの演劇表現や発語の中にある勇氣、想像力に相互に感化されながら、新しい価値を協同的に模索し創造していく過程に近いことから、第一筆者は、むしろ「対話劇」として解釈している。

## [2] フォーラムシアターの構成

フォーラムシアターは、主に三部構成をとる。第一部では、10分から15分程度の劇が演じられる。ここでは、プロタゴニスト（主人公）がアンタゴニスト（敵役）から受ける差別や抑圧の事象が描かれる。第一部の終焉部分において、プロタゴニストは「決断の時（a moment of decision）」に直面し、アンタゴニストからの抑圧に心ならずも屈する場面で終了する。観客は、憤りやもどかしさといった感情に駆られる。

第二部では、ボアール演劇において重要な役割を担うJokerと呼ばれるファシリテーター役が、観客と演者の橋渡しをする（客席と舞台の垣根を取り払う）。Jokerは、観客を舞台に招き、プロタゴニストの代わりを演じ、アンタゴニストに対峙するように求める。自発的な観客が舞台へと上がり、即興でプロタゴニスト役を演じる。その後は、他の観客が入れ替わり立ち替わり別のプロタゴニスト像を演じる。Jokerが観客の演技参加を募る場合もあれば、客席の観客が「ストップ」と言っただけで、自ら舞台上がり現在のプロタゴニスト役と立場を入れ替わる場合もある。後者のような環境を醸成することが望ましいが、観客層に応じて前者を採用しても良い。それぞれの観客は、自らがより良いと思う結末を描くように努める。しかし、アンタゴニストは、いかなる場合においても、ありとあらゆる抑圧的・権威的な発語を用いて、プロタゴニストの変革の意志を挫こうとする。フォーラムシアターでは、Joker役とアンタゴニスト役が、その成否を左右するといつて良い。Jokerは、観客がプロタゴニスト役を演じた後、リアリティチェックと題した活動を行い、今し方提示された解決法・結末が現実的なものであったか、また実行可能なものであったかを、その他の観客に問うことがある。

最後の第三部では、参加者全員によって、フォーラムシアター第二部で描かれた幾通りもの場面を再考しながら、問題の本質、被抑圧者の従属傾向、現実生活への波及・応用について探求する。Boal (1979) は、「演劇は、それ自体は変革ではないかもしれないが、『変革へのリハーサル』であることに間違いのない（第一筆者訳）」と記述している。同様に、Brown and Gillespie (1997) も、Aristotelesの「勇氣といった美德は、それを表現することのできる日常的な出会いの中で強化される」という言葉を引用し、ボアール演劇が変革を志向する内発的な意志の涵養に有用であることを強調している。

## [3] フォーラムシアターの脚本制作

フォーラムシアター第一部の脚本は、予め主催者によって制作された後に舞台に持

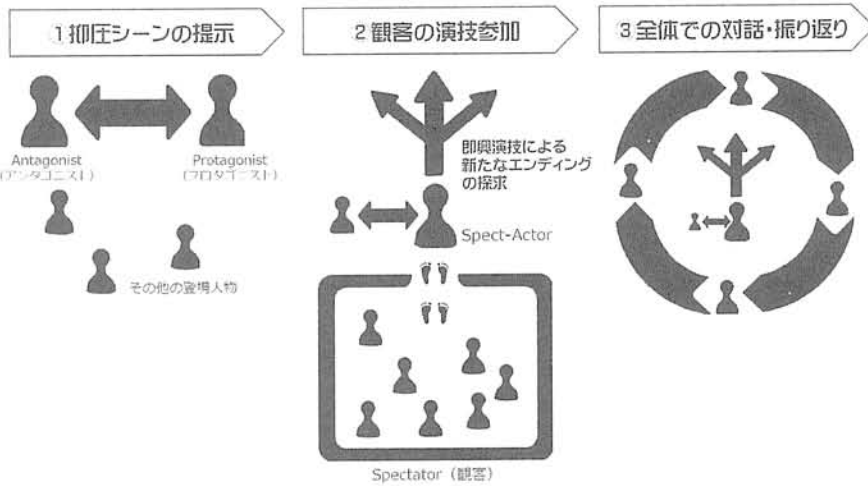


図1 フォーラムシアターの構成

ち込まれるものと、その場でインプロ（即興劇）を通して制作されるものの二通りがある。後者の採用には、より高度な演劇ファシリテーション能力が求められる。いずれの場合にも、観客が共有する被差別事象やその地域・時代において課題となっているような論争的な事柄が取り扱われる。フォーラムシアターの脚本は、必ずと言ってプロタゴニストとアンタゴニストとの間の非対称（asymmetrical）な抑圧の構図が描かれている。フォーラムシアター第二部では、アンタゴニスト役は固定され、プロタゴニスト役のみが代替可能な演技対象となる。したがって、プロタゴニストの置かれた状況や境遇に、より共感できる（すなわち、プロタゴニストと同一の文化集団に属する）観客は、演技参加が容易になるという傾向がある<sup>5</sup>。

ここで、第一筆者がアメリカの大学において行った実践事例をひとつ紹介し、フォーラムシアターの脚本の特徴理解を促したい。第一筆者の教員養成クラスでは、フォーラムシアターの脚本は、全て学生が執筆・制作した。脚本執筆に際しては、二通りの方法をとる。まず第一には、民族学的（ethnographic）なインタビューから得られる被抑圧者の口語データを半逐語的に文字化し、それを基に脚本を制作する方法である。いわゆるエスノドラマ（ethnodrama）という手法に相当する。第二には、先行研究等によって掘り起こされたマイノリティ集団の説話（counter-narrative story）を対話形式に変容する方法である。著者のクラスでは、個人課題として第一の方法を、グループ課題として第二の方法を採用した。それぞれの演劇的探求の題目は、第一の方法が、英語を母国語としないノンネイティブスピーカーへの言語差別を指定し、第二の方法は、有色人種への人種差別、LGBT児童・生徒への性的指向差別、イスラム教を信奉する児童・生徒への宗教差別等とグループの選択とした。下記は、上述の第一の方法によって制作されたプロタゴニストとアンタゴニストとの二極対峙を描く最も素朴なフォーラムシアター脚本である。なお、脚本も原文の英文のままとしたが、

脚本の長さは簡略化した。

[脚本例1]

演劇的探求対象：言語差別

登場人物：Salma（プロタゴニスト）、Supervisor（アンタゴニスト）

場所：クリーニング店

背景：メキシコ系移民であり英語を母語としないSalmaは、職を失ったばかりである。一児の母として子どもを養うために一刻も早く仕事を探さなければならぬ。新聞の広告でクリーニング店の求人広告を見たSalmaは、電話で面接を取り付ける。面接に行ったSalmaは、スーパーバイザーから、英語の発音を理由に採用を断られる。

SALMA: Look, I'm just trying to get a job. I have a one year old that I'm trying to raise, but I just lost my job. I'm a hard worker, I'll be here on time, and I learn fast, please.

SUPERVISOR: Calm down ma'am (*stands up from a chair; a little upset face*), I understand that you may be confused and you are going through hard times, but we have plenty of other applicant that are probably going through the same problems.

SALMA: (*brief pause*) Sir, I am not here to argue, I just want an equal opportunity for the position, all I need is the chance.

SUPERVISOR: (*irritated*) Well ma'am, let's say we did hold an interview for you today. First of all, we do want to hire the best possible person for that position and to be perfectly honest with you, I feel that your accent would be a little too strong for this position. If people were to hear that on the telephone, what do you think their initial thought would be? I'll tell you, a lack of professionalism.

SALMA: (*silent; sad face*) . . .

## 2. フォーラムシアターの教育的効果

フォーラムシアターから派生する教育的効果を検証するにあたって、第一筆者は自らが担当する教員養成科目を履修した学生の「振り返り活動」の場面において発語されたデータを文字データとして集約・統合し、その中からフォーラムシアターに関する記述がある部分を抽出し、それを質的に分析した。その分析結果は、以下のような教育的効果の発見に寄与した。但し、以下の発見は、3年の間の約400名のポアール演劇参加者の中から50名のデータを解析したものに過ぎないので、以下に述べるのは、理論生成過程における未完の仮説として理解して頂きたい。フォーラムシアター

またボアール演劇の教育効果検証については、第一筆者の現在及び今後の課題である。

### [1] 追体験 (vicarious experience)

フォーラムシアターの教育的効果として第一に挙げられるのが、追体験的な学習体験の獲得である。これは、決してフォーラムシアターに限ったことではなく、多かれ少なかれどのような演劇体験活動においてもしばしば確認される効果ではあるが、フォーラムシアターでは、参加者自らがプロタゴニストとして固有の脚本を書き起こす、すなわち内面に起こる変革の過程を体験できるという点において、他の演劇活動にはない力強くまた洞察的な学習体験が可能となる。これは、フレイレの言う「省察と行動」の双方を同時的また相補的に体験することを意味し、それは批判的教育学の見地からすると、変革的な学習 (transformative learning) を経験できる意義のある活動であると解釈できる。

また、フォーラムシアターの追体験は、差別という社会不正義「について知る (“a Knowing ABOUT”）」(Courteny, 1988, p. 126) という認知領域の問題から、「の内面・内奥を知る (“a Knowing IN”）」(p. 126)、すなわち被抑圧者の当事者性に依拠するエミックな視点から社会不正義を省察するという情意領域をも凌駕する更に深い次元での学び・気づきの獲得を可能とする。さらに、フォーラムシアターに表顕するプロタゴニストとアンタゴニストの対比的な関係性は、慣習に囚われた「古き自己」と変革を望む「新しい自己」との間の内面の葛藤、苦闘として理解できる。ボアールは、こうした「自己」を因習的に束縛する古き心の鎖を断絶するための「民衆教育の武器」として、フォーラムシアターを用いたと言える。

### [2] 多声性 (multivocality)

第二に、フォーラムシアターが、多声性の確保された学習空間を創出することが挙げられる。フォーラムシアター第二部では、アンタゴニストの抑圧に対する様々な対峙アプローチがプロタゴニスト役を通じて表現され、明示される。また、続く第三部においては、第二部で提示された多岐にわたる演劇表現を再考すると同時に、フォーラムシアターを通じた学びや気づきを自己省察的かつメタ認知的に振り返り、参加者全員がそれらを共有する。Cahnmann-Taylor and Souto-Manning (2010) は、フォーラムシアターの目的は、「一つの絶対的な答えを導き出すことにあるのではなく、むしろ様々な選択肢や代替案を模索しながら、変革を実現するための多様性、柔軟性、可能性への意識を涵養することにある (第一筆者訳)」(p. 93) と記述し、フォーラムシアターの過程は、従来型教育において散見される「一つの答えを導き出すことのみ固執する教育」への対峙的なアプローチとなり得るものと考えている。これは、ボアール演劇を継承する両者の「質問に答える (answer the question) ことよりも、まずは (教科書に載っている) 答えを疑う (question the answer) ことから始めるべきだ」

とする批判的教育学の分析視点に由来する。すなわち、絶対的な権威として認知されているような教科書上の知識は、往々にしてマジョリティ文化の視点から構成されたものであることが多く、そこにはマイノリティの視点が著しく欠落しているとする。したがって、フォーラムシアターは、課題解決において多声性の確保された民主的な過程を重視する。とりわけ、今まで聞かれることのなかった被抑圧者の声が反映される肯定的で包摂的な空間づくりを希求している。

### [3] 変革へのリハーサル (Rehearsal for Change)

第三に、フォーラムシアターは、現実生活において変革を実現するためのリハーサルと同意の体験学習と捉えることができる。Howard (2004) は、「変革を志向するならば、第三者がいつかは成し遂げてくれるだろうと願うのではなくして、自らその問題と積極的に関わり、それへの解決策を探求していかなければならない (第一筆者訳)」(p. 220) と強調する。フォーラムシアターは、受動的な態度や傍観の姿勢を排除し、能動性・主体性の確立を目指す活動を擬似的に体験する中で、それが現実生活へ波及することを期待している。このようなリハーサル経験を蓄積し、恒常的に内発的なエネルギーを活性化させる試みは、抑圧社会における為政者のヘゲモニーに対峙する内面の変革志向性を触発し、涵養する。Shor (1993) の次の記述は、非常に洞察的である。

因襲的な教室は、生徒の権力への依存性を高める。それはまるで、生徒が、教育とは「常に教師からの指令を待ち、それに対して従順に従うもの」であるということを経験することによって、将来の消極的な市民としてのリハーサルを行っているようなものだ (第一筆者訳) (p. 29)。

ボアールは、フォーラムシアターの演劇過程における内面の意識変革は、やがて社会変革へ連動するものと信じた。第一筆者は、彼の教員養成クラスにおいてフォーラムシアターを経験した学生が、将来、自身の教室において差別への対峙と社会不正義への挑戦を自発的な意志で始動した時、そこに初めて、内面の意識変革と社会変革の結合があるものと考えている。

### 3. 協同教育から見たフォーラムシアター

演劇に無縁な第二筆者の以下の考察は、演劇論からは稚拙なものであろう。ただし、協同教育からの考察は、学校教育における演劇教育の可能性を探る上で有益と思われる。



〔1〕 演劇は協同作業である

演劇が協同作業であることは自明であろう。様々な役割を担う人々の協調なしでは成り立たない。そして演劇手法が、学校の中で特定の学習目標の達成に向けた授業手法の一つとして扱われるなら、それは限りなく協同学習と呼ばれる活動に近いものになるに違いない。言い換えれば、教育という営みにおいて用いられる演劇は、協同教育の範疇と捉えることが可能だと思われる。

むしろ、演劇教育が即、そのまま協同教育ではないし、演劇的手法を使えば協同学習になるとも限らない。従来、教科教育が行われる授業場面で、教科内容の学習を促進する指導方法として協同学習は開発され、普及してきた。ただし、一般的な他の学習指導法と異なり、多くの協同学習では教科内容の習得と共に社会的技能の習得やコミュニケーション能力の育成といった態度目標の同時達成も目指されている。また、運動会のような学校行事も含め特別活動と呼ばれる取り組みにおいて、様々な体験中心の生徒指導が行われている。そうした活動を通じて生徒たちは互いに協力することの意義や方法を学ぶことが期待されている。演劇教育が得意とするのはこの分野であろう。

結論的に言えば、学校における学習という行為が人生の意味ある営みである限り、それは何らかの協同作業を含むものである。図2には、こうした見地からの協同教育の範疇を示す。

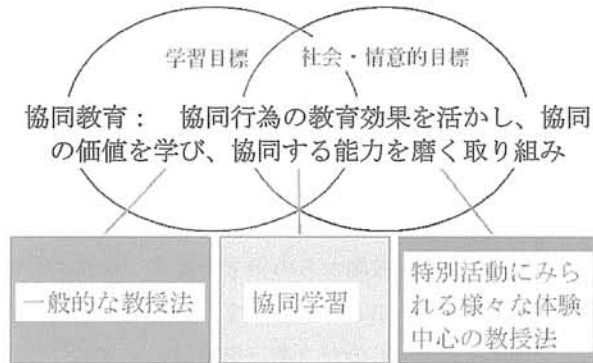


図2 協同教育の範疇

〔2〕 フォーラムシアターは劇薬である

寝ぼけ眼でプールサイドに呼び出された者が、いきなりプールに突き落とされたらどうなるか？ 驚き、怒り、混乱、そして溺死への恐怖といった、極めてネガティブな情動が強く生起されるであろう。ある者は我に返り、多少の興奮と共に自らプールサイドに泳ぎつくだろう。ある者は、混乱を抱えながら必死にプールサイドの縁を掴むであろう。ある者は溺れかけてプールから引き上げられるかもしれない。

演劇は、演ずることで演じ手自身をその役に同化させていく。役柄が、そしてその役を演じる行為が演じ手を制御していく。したがって、はじめは如何に演じるべきか頭で理解していた演じ手が、知的に整理された役割イメージから、当事者性を高め、役割に感情移入していく中で、自身が思いもかけない言葉や感情が表出されてくる。自身が作り出す想定外の事態に対して、演じ手は混乱し、より深い自己開示を迫られていく場合も多かろう。フォーラムシアターに参加するには、それなりの心の準備が



必要である。そして、通常の教育活動として行われる限り、体験中も体験後も、自らの在り様を肯定的に受け入れてくれるセーフティネットとしての、ポジティブな人間関係が必要である。心の準備をしていたつもりでも、即興劇という文脈では、心の均衡を崩そうとする力、あるいは無意識層に根差す情念を揺り醒ます力は強い。

フォーラムシアターでは、被抑圧者あるいはマイノリティの側からの現状に対する抗議と、現実の変革を求める予行演習が展開する。抗議する側も抗議の対象とされる側も、強い情動の変化を体験することになる。これはフォーラムシアターという演劇に参加する覚悟なしに参加してしまった者にとって、劇薬となりうる。少なくともフォーラムシアターに参加を促す側は、この点に十分に配慮しなければならない。

安心・安全の社会的環境を日常的に整備しておくことが、演劇という手法のリスクを抑える前提であろう。本稿によれば、共同しての脚本制作を通じて、参加者たちは心の準備を整えている。他にも、本稿ではフォーラムシアターに焦点化されているために説明がないが、第一筆者は毎授業、シアターゲームと呼ばれるアイスブレイクを行っている。そうした人間関係づくりへの配慮がクラスに安心・安全の雰囲気醸成し、フォーラムシアターのリスク低減に役立っている。

### 〔3〕葛藤対立を経て学ぶことは難しい

第二筆者には残念な思い出がある。ミネソタ大学に客員研究者として滞在していたある日のデービッド・ジョンソン教授の授業でのことである。彼が受講生に、「みんな、1ドル紙幣を出したまえ」と指示した。私たちは3人組になり、一人1ドル、全部で3ドルのお金を机に置いた。彼は次に「では、そのお金の分け方をみんなで相談して決めなさい。ただし、自分の取り分がなるべく多くなるように話し合いなさい」という指示を出した。最終的に私たちのグループでは、一人の学生が、もう一人の学生に「3ドルを二人で半分ずつ山分けにしないか」と持ちかけ、多数決でその通りに分けた。私は混乱し、怒りと悲しみを感じたことを覚えている。この一連の作業の意味が呑み込めず、まごまごしている間に話が進み、十分な交渉をする機会を失ってしまった自分の愚かさへの悲しみ、私ではなく別のメンバーを山分けの相棒に選んだ学生への怒り、その学生の誘いに乗った学生への憤りなど、様々な感情が処理しきれずに私の中に残った。わずか1ドルの話ではあるが、そこで感じた不公平感あるいは不正義は、今も心の古傷である。

これは授業中に突然始まった即興劇ともいえよう。有限な資源を奪い合う勝者と敗者の物語として演じられたフォーラムシアターの第一部に相当するものだったのかもしれない。この活動の趣旨は葛藤解決の方法を体験的に学ぶことであり、その後の授業で様々な解決方法が受講生側から提案され、その理論的整理が行われた。自分たちの体験から学ぶ授業デザインは優れたものであるが、第二筆者にとって、学友の間で生じた葛藤が十分に解消・消化されないまま授業が終わる後味の悪さを学ぶ機会と

なった。ここでフォーラムシアターの第二部に相当する活動の機会が与えられたら、ずいぶん違った思い出になっていただろう。

協同学習場面でも仲間同士の対立は生じる。互いに真剣に課題に取り組みば取り組みほど、むしろ意見の対立は頻発するかもしれない。そうした葛藤事態をどのように乗り越えるのか、対処の良し悪しはそのグループの成果や成長を左右することになる。ジョンソンらは協同学習の要件として、葛藤解決技能も含めた社会的技能の育成と、その定着を促す振り返りを挙げている。そして、協同学習を深化するために、あえて対立的な討論を課題とする活動を組み入れることも奨励している（ジョンソン・ジョンソン・ホルベック、2010）。

フォーラムシアターを通じて葛藤解決の技法や態度を学ぶことは、協同学習の深化に有益だと思われる。同時に、葛藤の未消化がその後の協同学習によって解消されるかどうかを見定めておく必要がある。言い換えると、葛藤解決を迫る活動の後に、どのような学習活動を用意するのかという授業設計上の見通しが、学校教育においてフォーラムシアターを用いるための必須要件といえるだろう。

#### [4] まとめ

第一筆者の実践は大学生相手である。大人の教育方法として極めて強力なフォーラムシアターであるが、小中学生を対象にどこまでできるのか、慎重に見極めねばならないだろう。あるいは再生産装置としての学校教育という似非教育に対抗する民衆教育の武器としてフォーラムシアターを扱うなら、学校に導入すること自体がタブー（少なくとも大きな挑戦）なのかもしれない。

協同の持つ教育効果を活かす試みであることは確かと思われるが、協同教育としてのフォーラムシアターという括りを安易に用いてよいものかどうか、丁寧に考えてみたい。まず、フォーラムシアターの流れを整理すると、①葛藤の分析的記述（台本づくり）、②参加者全員による③代替え案の検討、④代替え案の試行、⑤効果検証、の4つのステップに分けられる。この手順だけを取り上げれば学校教育にも使えるであろう。

ところで①から③までの手順は、心理療法の技法に類似のものがある。心理療法の場合は協同といってもセラピストとクライアントが行う治療行為であり、葛藤あるいはトラウマの解消は個人的な作業に収斂している。むしろ協同教育の立場から注目するのは、参加者全員による代替え案の創出・提案と効果検証が協同的に行われることで、共感的理解や創造的（あるいは統合的）葛藤解決が進むことが予想される点である。

まとめると、フォーラムシアターには変革の手段としての社会的意義とともに、その手順の教育方法的意義も大きい。ステップ③において演じ、ステップ④で再吟味する流れは、体験学習の効果を最大化する試みとしても魅力的である。

## おわりに

Johnson, Johnson, Holubec, & Roy (1984) は、協同学習の成果として、「他方から見方から状況を眺める能力が卓越する」「他者に対する利他的な行動や援助行動が増加する」「内発的動機付けが大きくなる」「葛藤を解決するスキルが改善する」などを挙げている。これらは、演劇の効果・効用としても広く確認されているが、とりわけ後者2つは、フォーラムシアターの目指す領域と一致する。関田 (2007) は、「協同学習は、逆説的にも聞こえるが、仲間同士の支え合い高まり合いを通して、ひとり一人を自律した学習者に育てる営み」と釈義している。協同教育もフォーラムシアターも、「協同」という文脈を援用して、自律協調的な学習者、引いては市民を育成しようとするところに両者の近接性を確認することができる。

人間の本然的な活動である「協同」というキーワードを用いて、様々な教育活動を眺めると、そこには新しい発見がある。本稿では、まず演劇教育の実践研究者である第一筆者が、フォーラムシアターを解説し、それに内在する教育的価値を分析しようと試みた。続いて、日本の社会文化的文脈において協同教育を理論・実践の両面から研究してきた第二筆者が、協同教育の視点からフォーラムシアターという演劇教育活動を考察した。第一筆者にとっては、フォーラムシアターを新たな視点から眺め、そこに新たな付加価値を見出す機会を得た。第二筆者にとっては、協同教育における演劇手法の可能性を吟味する機会となり、今後の協同教育の理論研究に一層の広がりを見出すことができた。本稿は、二人の研究者を繋ぐ役割を果たし、また相互の研究に対する理解を深め、さらに一層の研究意欲を掻き立てることになった。今号の『教育学論集』に「創価大学におけるTBL導入の試み」(関田・山中, 2014) という本稿と類似の試みがあるが、こうした異分野間における共同的研究が、今後、本学において活発化されることを願っている。

## 引用・参考文献

- Boal, A. (1985). *Theatre of the oppressed*. New York, NY: Theatre Communication Group.
- Boal, A. (1992). *Games for actors and non-actors*. New York, NY: Routledge.
- Brown, K. H., & Gillespie, D. (1997). "We become brave by doing brave acts": Teaching moral courage through the Theatre of the Oppressed. *Literature and Medicine*, 16(1), 108-120.
- Cahnmann-Taylor, M., & Souto-Manning, M. (2010). *Teachers act up!: Creating multicultural learning communities through theatre*. New York, NY: Teachers College Press.
- Courtney, R. (1988). Mirrors: Sociological theatre/theatrical sociology. In D. Booth & A. Martin-Smith (Eds.), *Re-cognizing Richard Courtney: Selected writings on drama and*

- education* (pp. 124-137). Markham, Ontario, Canada: Pembroke.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY: Continuum.
- Howard, L. A. (2004). Speaking theatre/doing pedagogy: Re-visiting theatre of the oppressed. *Communication Education*, 53(3), 217-233.
- ジョンソン, ジョンソン, ホルベック. (2010). 『学習の輪—学び合いの協同教育入門』, 二瓶社.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., Holubec, E.J., & Roy, P. (1984). *Circles of learning: Cooperation in the classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Linds, W. (1998). Theatre of the Oppressed: Developing a pedagogy or solidarity? *Theatre Research in Canada*, 19(2). Retrieved from <http://journals.hil.unb.ca/index.php/tric/article/view/7110/8169>
- Mitsumura, M. (2012). Transforming multicultural teacher education through participatory theatre: An arts-based approach to ethnographic action research. Tempe, AZ: Arizona State University.
- Mitsumura, M. (2013). Ethnodrama as transformative learning in multicultural teacher education. In S. Chappel & C. Faltis (Eds.), *The arts and emergent bilingual youth: Building culturally responsive, critical and creative education in school and community* (pp. 164-171). New York, NY: Routledge.
- 三津村正和. (2013). 「他者との積極的な関わりを促進する学びの空間づくり：シアターゲームの活用」, *リメディアル教育研究*, 第8巻, 第2号, 87-94.
- 三津村正和. (2014). 「変革的教育としての参加型演劇：アメリカ合衆国における多文化教師教育実践事例」, *創大平和研究*, 第28巻. 印刷中
- 関田一彦. (2007). 「協同教育から見たプロジェクト・ベース学習」, *創価大学教育学部論集*, 第58巻, 75-84.
- Shor, I. (1993). Education is politics: Paulo Freire's critical pedagogy. In P. McLaren (Eds.), *Paulo Freire: A critical encounter* (pp. 25-35). New York, NY: Routledge.
- 関田一彦, 山中馨. (2014). 「創価大学におけるTBL導入の試み」, *創価大学教育学部論集*, 第65号. 印刷中

## 注

- 1 『創価大学教育学部論集』第58号において、関田（2007）は、協同教育の視点からプロジェクト・ベース学習（Project-Based Learning）を分析している。
- 2 ブラジルの教育者パウロ・フレイレ（1921-1997）、この一連の過程を、conscientização（英語圏ではconscientizationとして標記される）として言語概念化

した。なお、ボアール演劇またその中心的技法であるフォーラムシアターの底流に流れる理念を理解する上で、批判的教育学（Critical Pedagogy）の概念枠組みの基盤を確立したフレイレへの言及なくしては、その全体像を捉えることは困難であろうというのが第一筆者の個人的な所見である。フレイレは、既に日本においても『被抑圧者の教育学（Pedagogy of the Oppressed）』（1968年刊）の著作で広く認知されているが、ボアールの『被抑圧者の演劇』は、この『被抑圧者の教育学』に因み名づけられたものである。ボアール演劇は、フレイレの「省察（reflection）と行動（action）」を促す対話基盤型教育を、演劇という領域において具現化しようとした試みであるとも言える。

- 3 ボアール演劇には、フォーラムシアターの他に、シアターゲーム（Boalian Theatre Games）、イメージシアター（描写演劇、Image Theatre）、コップ・イン・ザ・ヘッド（頭の中の警官、Cop in the Head）、レインボー・オブ・デザイア（欲望の虹、Rainbow of Desire）、インビジブルシアター（見えない演劇、Invisible Theatre）、ニュースペーパーシアター（新聞演劇、Newspaper Theatre）、レジスラティブシアター（法律制定演劇、Legislative Theatre）などがある。また、ボアール演劇家は、ボアールの演劇理念を応用展開させた新たな演劇手法や異文化文脈への展開を模索している。例えば、Mariana Souto-Manning, Michael Rohd, Jonny Saldaña, Pamela Sterlingなどがそうである。なお、これらの詳細解説については、第一筆者の先行研究（Mitsumura, 2012, Mitsumura, 2013, 三津村, 2013, 三津村, 2014）を参照願いたい。
- 4 Spectator（観客）という英単語の語尾をActor（俳優）に変化させたボアールの造語。
- 5 第一筆者は、観客の文化的背景を考慮しながら、プロタゴニスト役への共感が難しいと思われるような観客層の場合（すなわち、観客の大半がプロタゴニストの文化集団に属していない場合）は、プロタゴニストとアンタゴニストを仲介するPossible Ally（プロタゴニストの味方になり得る登場人物の意）を、傍観者役として意図的に脚本上に配置する。但し、これは、ボアール演劇の本来的意義から逸脱しているのではないかとの批判は免れない。なぜならば、Linds（1998）の指摘にあるように、フォーラムシアターの目的は、被抑圧者の「自由への探求（an exploration of liberation）」にこそあり、「道徳的・倫理的な教え（moral teaching）」を再確認することではないからである。
- 6 これら4つの協同学習成果は、Snell, Janney, & Delano（2000）が、Johnson, Johnson, Holubec, & Roy（1984）の“Circles of Learning”より抜粋して一覧にしたものを、国立特別支援教育総合研究所（NISE）が和訳した。

## **Forum Theatre Examined through the Pedagogy of Cooperation in Education**

**Masakazu MITSUMURA and Kazuhiko SEKITA**

The study is to illustrate theoretical/practical applications of Forum Theatre (FT), a participatory theatre technique originally designed by a Brazilian theatre activist Augusto Boal, to analyze educational effects derived from FT, and to examine FT from perspectives based on the pedagogy of cooperation in education. FT first depicts an oppressive theatrical scene in which a protagonist is oppressed by an antagonist. The audiences as passive spectators are then encouraged to join an ongoing theatrical scene, to replace the protagonist role, and to do an improvisational performance in order to challenge the oppressor's (ie., the antagonist's) language, hegemony, and social injustice presented in the scene. FT aims to empower members of the oppressed group by providing them with the opportunity to develop critical consciousness through engagement in reflection of internalized oppression that relates to an external oppressive situation, encouraging them to change both internal and external subordinate status through a theatrical rehearsal, thereby promoting liberatory change in their real-life situations.

This paper is the result of a collaborative effort of two researchers in different fields. The first author, who employs participatory theatre activities in a pre-service teacher education context, emphasizes that pre-service teachers' performing FT plays provides them with a vicarious experience of the events portrayed in the plays, which helps them view things from the perspectives of the marginalized. The second author, who has developed the theoretical/practical foundations of cooperative learning in a Japanese educational context, finds that FT can be an effective apparatus that may help audiences/participants nurture empathetic understanding and strengthen conflict resolution skills. The two researchers hope many more scholars in different research fields at Soka University will conduct collaborative research activities similar to the attempt shown in this paper.